

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DE TODAS AS CRIANÇAS A CONVIVEREM EM ESPAÇOS COLETIVOS INDEPENDENTEMENTE DE SUAS SINGULARIDADES: O QUE INDICAM OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS?

Rosânia CAMPOS¹

Resumo

A partir de uma análise documental, o presente texto objetiva discutir as indicações presentes nos documentos produzidos nas últimas décadas do século XX por organismos internacionais e suas repercussões na formulação de políticas educativas para as crianças menores de seis anos. De modo especial, analisa as conseqüências dessas indicações para as crianças com necessidades educativas especiais. Observamos, de modo especial, que os documentos tratam a educação infantil como importante estratégia no alívio da pobreza e as famílias como protagonistas no provimento desse atendimento. Com isso obscurece a concepção de educação infantil como direito para todas as crianças, com necessidades especiais ou não, e seu caráter educativo em espaços coletivos de aprendizagem e socialização.

Palavras-chave: Educação infantil; Organismos internacionais; Educação inclusiva; Protagonismo da família.

¹ Doutora em Educação pela UFSC. Professora do PPGE da UNISUL, Mestrado em Educação. Pesquisadora do NUPEIN/UFSC – Núcleo de Estudos sobre e Pesquisas da Educação na Pequena Infância. Endereço eletrônico: rosania.campos@unisul.br

O presente texto procura discutir as repercussões das indicações dos organismos internacionais para a formulação da política para a educação infantil dos Estados Nacionais. Nossa análise objetiva, de modo específico, verificar quais são os desdobramentos dessas indicações para a educação das crianças menores de seis, com necessidades especiais. Para tanto, analisamos um *corpus* documental composto de diferentes fontes publicadas no período de 1989 a 2000. Esses documentos são descritos e analisados ao longo do trabalho.

Nossa análise foi fundamentada tendo por base o referencial analítico de políticas de Roger Dale (2004) que nos possibilita compreender a relação entre organismos internacionais e governos locais não como mera transposição. Em relação à metodologia de análise dos documentos, elegemos os estudos de Shiroma, Campos e Garcia (2004) que defendem a necessidade de compreender os documentos como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso. Esses referenciais nos auxiliaram também na definição do *corpus* de análise, isto é, quais os documentos que deveriam ser selecionados tendo em vista nosso objetivo. Como pressupostos orientadores temos que os documentos tanto prescrevem quanto produzem discursos para legitimar concepções e ações que necessitam da obtenção do consenso local para sua implementação; o campo de políticas é configurado como um campo de disputas, não apenas conceitual, mas também de condições e intenções que acabam por marcar as produções dos documentos; e a necessidade de explorar as “contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa” (SHIROMA; CAMPOS E GARCIA, 2004, p. 12).

A partir desses pressupostos iniciamos nossas reflexões com o objetivo de apreender as concepções e a lógica que sustentam as indicações presentes nos

documentos analisados, e suas repercussões na formulação de políticas locais, conforme anunciamos anteriormente.

Entre o direito e a assistência: avanços e recuos na consolidação dos direitos das crianças nos anos 1990

A criança, nos últimos dois séculos, passou a ter importância crescente tanto na esfera privada quanto na pública, em especial pela convergência de estudos que a tomaram como objeto (psicologia, medicina, ciências sociais, puericultura), pela difusão e ampliação da escolarização obrigatória e pelos processos de urbanização e industrialização que implementaram novas formas de trabalho e de inserção das mulheres e crianças no mundo produtivo, fatores estes que desencadearam, por sua vez, novas necessidades de educação e guarda das crianças pequenas em espaços distintos daqueles do âmbito familiar. Nesse processo, o desenvolvimento inicial da criança ganhou notoriedade, impulsionando pesquisas e programas de intervenção precoce fundamentados no pressuposto de que as primeiras experiências da criança definem a base para o desenvolvimento futuro, isto é, possuem alto impacto no desenvolvimento posterior das crianças. A partir das teorias desenvolvidas nessa perspectiva, em especial na década de 1970, houve um incremento de programas de intervenção para crianças consideradas de alto-risco, tendo em vista sua situação socioeconômica, fomentados e/ou apoiados por organismos internacionais. Em relação às crianças com necessidades educativas especiais, as políticas eram organizadas sob a égide da “educação especial”, não se considerando singularidades de aprendizagem dessas crianças.

Nas últimas décadas do século XX, ainda que possamos observar uma modificação da lógica subjacente aos programas da década de 1970, como iremos discutir posteriormente, permanece a defesa da educação infantil, particularmente pelos

organismos internacionais, como recurso importante dos Estados, em especial após a primeira onda de ajuste econômica na América Latina que teve como resultado um saldo desalentador, ou um verdadeiro “holocausto social” nas palavras de Borón (2004), fato que exigiu medidas urgentes por parte dos governos. O acirramento das contradições sociais, com o crescimento das desigualdades sociais, expressas pelos elevados índices de crescimento da pobreza e do desemprego na região latino-americana, fez com que, nos anos de 1990, governos e organismos internacionais tais como BM, CEPAL, UNESCO e UNICEF passassem a apresentar proposições em favor de um ajuste com “rosto humano” (CORNIA et al., 1987 apud CORAGGIO, 1996). A busca de novas bases de legitimação e de maior eficácia no enfrentamento da crise econômica e política na América Latina fez com que os organismos anteriormente citados se empenhassem na construção de um novo “paradigma” sustentado na concepção de “desenvolvimento humano” e não mais em “desenvolvimento econômico”. Nas palavras de Coraggio (1996, p. 22), esse novo paradigma, a exemplo do anterior, “poderia levar a uma uniformização em nível mundial de esquemas conceituais, sistemas de informações e políticas”.

Trata-se, então, de se reafirmar a economia de mercado, apontando-se para a necessidade de desenvolver um capitalismo competitivo na região, porém refuta-se a idéia de “competitividade espúria”, introduzindo-se a idéia de “equidade”. A partir de um novo processo denominado “reformas de segunda geração”, houve um incremento dos programas sociais focalizados com o objetivo de “combater a pobreza”, reforma nos sistemas educacionais e reestruturação dos aparelhos de Estado. Nesse processo emerge um conjunto de ações em diferentes áreas de serviços públicos, sob o nome de políticas de inclusão social (KASSAR, ARRUDA e BENATTI, 2007).

Esse direcionamento das políticas públicas acaba por gerar uma aparente contradição, qual seja, ao mesmo tempo em que existe um fomento no desenvolvimento de políticas focais e inclusivas voltadas em grande parte para as crianças e suas famílias, observamos um movimento crescente na afirmação dos direitos das crianças. Como entender essa contradição e seus desdobramentos na educação das crianças pequenas? Ou ainda, por que é no contexto dos anos 1990 que os governos assumem legalmente a questão dos direitos das crianças, e de modo mais específico o princípio da educação inclusiva? Responder a essas questões certamente não é tarefa simples e, para tanto, focaremos nossa análise nas indicações presentes nos primeiros documentos de referência para a consolidação dos direitos de todas as crianças.

Todas as crianças como sujeitos de direitos

A Convenção dos Direitos das Crianças, realizada em 1989, foi constituída e ratificada no auge dos movimentos em prol das crianças, generalizando uma sensibilidade relativa, em especial no que concerne aos chamados direitos de proteção e aos direitos de provisão ou bem-estar (PINTO, 2001). Para além desse aspecto, a Convenção mudou a ênfase considerando as necessidades básicas da criança como direitos de cidadãos (BRICK, 2003). De acordo com Wintersberger (2006), pela primeira vez as crianças foram reconhecidas como sujeitos legais, o que implicou questionar de modo fundamental a ordem geracional existente nas sociedades e países. Isto é, diferentemente das declarações anteriores nas quais as crianças figuravam como “objetos de proteção”, na Convenção as crianças foram consideradas sujeitos de direitos. Assim, a Convenção não apenas abordou os problemas das crianças, como oportunizou maior visibilidade às crianças e seus problemas.

Todavia, em que pesem os avanços considerados por vários estudiosos no que se

referem à ampliação dos direitos das crianças, outros autores têm, contrariamente, apontado para a visão restritiva de infância veiculada por ela. De acordo com Wintersberger (2006) e Muñoz (2006), a Convenção se pauta numa concepção individualizada de criança, na idéia evolutiva linear de desenvolvimento humano, seguindo uma perspectiva a-histórica, na qual o “universo” da criança parece alheio às questões que sucedem em seu entorno. Para estes autores, se a Convenção possui os méritos assinalados anteriormente, possui também limitações, manifestadas, por exemplo, na sua própria redação, que se apresenta deveras diplomática, oportunizando espaços para diferentes interpretações, não evidenciando muitas das questões cruciais da infância e apresentando, às vezes, normas que contradizem sua própria essência (WINTERSBERGER, 2006).

Ainda de acordo Wintersberger (2006), a própria concepção de “bem-estar” e de sua associação às políticas sociais para a infância relaciona-se diretamente com os modos de organização das políticas sociais e as configurações que Estado de Bem-Estar Social assumiu em diferentes países, influenciando, em conseqüência, o próprio bem-estar das crianças e a compreensão de seus direitos. Esta relação pode ser compreendida historicamente, uma vez que,

o processo de construção da infância moderna e o desenvolvimento do bem-estar social, ocorreram em paralelo ao longo do Século XX, constituindo ambos parte de um processo de modernização amplo, que afeta a sociedade globalmente, por mais que apresente distintos graus de desenvolvimento nos diferentes contextos locais (MUÑOZ, 2006, p. 67- tradução livre).

Assim, seguindo essa análise, a intervenção do Estado pode, por exemplo, se concentrar sobre as famílias mais pobres e “vulneráveis”, por meio de políticas residuais e focais, ou pode se concretizar mais ou menos, em um amplo leque de prestação de serviços, para apoiar a educação e o cuidado com as crianças (MUÑOZ, 2006). A

Convenção, considerada a expressão máxima da luta pelo bem-estar da infância, reconhece um conjunto de direitos classificados como de proteção, provisão e participação, e assume uma dupla função: a) regulamentar e expressar os direitos das crianças; e b) garantir, junto com os Estados Membros, o cumprimento desses direitos. No entanto, nem todos os Estados são iguais na efetivação e na eficácia na hora de cumpri-la.

Para além desses aspectos, Muñoz (2006) destaca ainda que, embora a Convenção delimite obrigações para famílias e Estados, é bastante explícita no que se refere à definição dos direitos e das obrigações dos pais, e de certo modo bastante vaga na definição das responsabilidades dos Estados. E quando afirma que os pais devem ser responsáveis pela criação de seus filhos de acordo com suas possibilidades e meios financeiros, se aceita implicitamente que o nível de vida das crianças será condicionado pelo nível de vida de seus pais, logo, as desigualdades entre as crianças existirão conforme existe entre os adultos (WINTERBERGER, 2006; MUÑOZ, 2006). A ressalva desta situação é feita no 3º parágrafo, quando afirma que:

III - Os Estados Partes, de acordo com as condições nacionais e dentro de suas possibilidades, adotarão medidas apropriadas a fim de ajudar os pais e outras pessoas responsáveis pela criança a tornar efetivo esse direito e, caso necessário, proporcionarão assistência material e programas de apoio, especialmente no que diz respeito à nutrição, ao vestuário e à habitação.

Se anteriormente se aceitava a variação dos padrões de vida das crianças em conformidade com as condições dos pais, agora se ressalta que, *caso necessário e dentro de suas possibilidades*, o Estado poderá auxiliar para que os pais cumpram suas responsabilidades. Complementando esta questão, o 4º parágrafo afirma:

IV - Os Estados Partes tomarão todas as medidas adequadas para assegurar o pagamento da pensão alimentícia por parte dos pais ou de outras pessoas financeiramente responsáveis pela criança, quer residam no Estado Parte, quer no exterior. Nesse sentido, quando a pessoa que detém responsabilidade financeira pela criança, os Estados Partes promoverão a adesão a acordos, bem como a adoção de outras medidas apropriadas.

Assim, os Estados podem ter responsabilidades indiretas para oportunizar e garantir que os pais consigam prover as necessidades básicas das crianças, mas como bem é ressaltado no 3º parágrafo, *de acordo com as condições nacionais e dentro de suas possibilidades*. Em relação à educação, o Artigo 28, em seu 1º parágrafo declara:

- 1- Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente:
 - a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos;
 - b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade;
 - c) tornar o ensino superior acessível a todos com base na capacidade e por todos os meios adequados;
 - d) tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças;
 - e) adotar medidas para estimular a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar.

Observe-se que, ao mesmo tempo que a Convenção reconhece o direito das crianças à educação, não menciona nem cria dispositivos legais que garantam o seu provimento obrigatório e a preparação adequada dos profissionais para educar as crianças com necessidades educativas especiais. Ao postular apenas que os Estados devem “estimular” a oferta educacional nos níveis posteriores ao “ensino primário”, não estipula a Convenção o que seria uma educação básica, necessária ao desenvolvimento sociocultural de crianças e jovens. Soma-se a esse aspecto, a ausência de referências às crianças com necessidades educativas especiais que terão destaques apenas em 1994, com a Declaração de Salamanca, mas esses direitos sempre ficam condicionados às supostas necessidades dos alunos e disponibilidades orçamentárias dos Estados. O direito que supõe obrigações das partes implicadas se reduz, nesse caso, à ajuda que, por

sua vez, é uma troca voluntária. Seguindo esta perspectiva, o Estado tem vontade de assistir, de ajudar as crianças e “em consequência determina uma linha focalizada que é frágil dos marcos legais necessários para tornar obrigação o que nasce como ‘vontade’” (DUSCHATZKY; REDONDO, 2000, p. 18).

Ainda, no que se refere à educação proclamada na Convenção, ao se referir apenas ao “ensino primário”, deixa de abordar o direito das crianças menores de seis anos à educação. Neste sentido, nos parece que a concepção de educação para esta faixa etária é na perspectiva de proteção e fica sob a responsabilidade das famílias, as quais, conforme discutido anteriormente, poderão receber auxílio do Estado em conformidade com suas necessidades. Interessante atentar que esta concepção da relação família e Estado, na qual a família é protagonista, é também enfatizada no “modelo neoliberal”, que define família como a grande responsável pelos seus membros, convertendo-se na chave para a retração das políticas públicas, assim como na ferramenta para a aquisição dos serviços de mercado (MUÑOZ, 2006). No que concerne à educação especial, as famílias continuam como protagonistas, mas agora aliadas às instituições educativas sem fins lucrativos que acabam assumindo o papel do Estado no provimento do direito das crianças com necessidade educativas especiais à educação regular.

Em 1990, ano seguinte à ratificação da Convenção, foi realizada a Cúpula Mundial pela Infância, que gerou a *Declaração Mundial sobre Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança*, assumida por 71 presidentes e chefes de Estado, além de representantes de 80 países. O encontro definiu também um Plano de Ação com metas para serem atingidas até o ano 2000. Nos 25 itens do plano, o grande enfoque é garantir as necessidades básicas de sobrevivência, sendo a educação mencionada de forma geral em apenas um item, pelo qual os países se comprometem a

trabalhar:

por programas de redução do analfabetismo, e que garantam oportunidades educacionais para todas as crianças, independentemente de sua origem e sexo; que preparem a criança para o trabalho produtivo e para as oportunidades de aprendizagem para toda a vida, isto é, pela educação profissionalizante, e que permitam que a criança cresça até a idade adulta num contexto cultural e social propício e protetor (ONU, 1989, grifos nossos).

Reafirmando concepções já apresentadas na Convenção, nesse Documento observamos dois aspectos importantes: a) educação passa a ser tratada como oportunidade, obliterando-se o seu caráter de direito; e b) é afirmada tanto como uma forma de garantir uma vida adulta produtiva, como também de garantir as competências necessárias ao aproveitamento das oportunidades de aprendizagem para toda a vida, antecipando-se, desse modo, ao *slogan* que orientará indicações de organismos como UNESCO e OCDE, de educação e/ou aprendizagem ao longo da vida, como paradigma educacional para o Século XXI. De acordo com Kassir, Arruda e Benatti (2007) é a lógica do mercado e a análise custo-benefício direcionando a determinação daquilo que deveria ser direito universal.

Vale, ainda, registrar que a ausência de menção explícita ao direito à educação das crianças, com necessidades educativas especiais ou não, em idades anteriores à escolarização obrigatória, não significa ausência de projeto para estas. Ao contrário, veremos na análise destes documentos, que se tornam evidentes que ambas as convenções trazem embutidas concepções que orientarão, posteriormente, os debates, políticas e orientações de governos e organismos internacionais para a educação infantil. Três concepções sobressaem-se nos documentos acima analisados: a) a educação da criança pequena deve ser responsabilidade da família, cabendo ao Estado a complementação desta, de acordo com suas necessidades sociais; b) a educação deve ser

voltada para a formação produtiva, preparando o indivíduo para a vida; e c) a definição da educação como oportunidade, deslocando-se, assim, seu sentido histórico de direito subjetivo.

Observamos essas concepções também na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada a em Jomtien, em 1990, que contou com a participação de 155 países, 20 organismos intergovernamentais e 150 organizações não-governamentais. Dois documentos, complementares, foram produzidos nessa Conferência: a *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos* e o *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*².

A *Declaração* inicia, em seu Artigo 1º “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, anunciando que “cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”. Já em seu artigo 5º, mais especificamente, se refere à educação das crianças pequenas:

a aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja por meio de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado (UNESCO, 1990).

Consoante esses preceitos, o Plano de Ação ratifica essas idéias, expressando-as tanto na forma de princípios como de metas a serem adotadas pelos países signatários. Assim, na seção denominada “objetivos e metas”, destinada a oferecer orientações aos países para a elaboração de seus planos nacionais a serem desenvolvidos durante a década de 1990, se indica que cada país poderá estabelecer suas próprias metas em concordância com as dimensões indicadas. Dentre essas indicações, figura como primeira:

² Para uma análise da Declaração Mundial de Educação para Todos, cf. Torres, 2001.

Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências [...].

A idéia da educação como oportunidade e, especificamente da educação infantil como oportunidade de desenvolvimento, aparece novamente na indicação dos princípios de ação que devem orientar os planos nacionais; diz-se que se deve “[...] abordar, por todos os meios, as necessidades de aprendizagem básica: cuidados básicos e oportunidades de desenvolvimento e educação infantis [...]”.

E, finalmente, na seção destinada aos desdobramentos das metas que devem ser priorizadas nos planos nacionais³, reafirma-se no item 1.3 “Definir políticas para a melhoria da educação básica”, no subitem 20, que

as pré-condições para a qualidade, equidade e eficácia da educação são construídas na primeira infância, sendo os cuidados básicos e as atividades de desenvolvimento e educação infantis condições essenciais para a consecução dos objetivos da educação básica.

Em 2000, no Fórum Mundial de Educação para Todos, convocado para avaliar os avanços realizados no campo educacional pelos diferentes países signatários da Conferência Mundial de Educação para Todos, mantém-se a idéia da educação infantil (ou inicial, conforme é tratada nos documentos), como a primeira etapa da educação básica, definindo-se como primeira meta:

Estender e melhorar a proteção e a educação integral da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas (UNESCO, 2000).

O *Marco de Ação de Dakar*, como foi denominado o documento dessa conferência de avaliação, também anuncia que é necessário um “planejamento polifônico” para a tarefa de divulgar a importância de educar as crianças durante os anos

³ O *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem* (1990), está organizado a partir de três grandes seções, cada qual com indicações: (i) ação direta em cada país; (ii) cooperação entre grupos de países que compartilhem certas características e interesses; e (iii) cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial.

pré-escolares, e de se estabelecer programas de proteção e desenvolvimento da primeira infância. Estas indicações podem ser organizadas em dois grandes conjuntos: indicações para atendimento às crianças maiores de quatro anos (pré-escola) e outra para as crianças menores de quatro anos (programas de desenvolvimento). A educação dos pais também é destacada como necessária neste processo, pois é “importante promover a alfabetização funcional dos pais para que compreendam, cada vez mais, a importância dos anos pré-escolares” (UNESCO, 2000, p. 20, tradução livre). E aqui chamamos a atenção para o fato de que, o destaque é para melhorar e estender a proteção e a educação integral, de modo especial para as crianças desfavorecidas, em situação de vulnerabilidade social.

Na mesma linha de argumentação, encontramos indicações no documento *Educação e Conhecimento: Eixo da transformação produtiva com equidade*, produzido pela CEPAL/UNESCO (1990), considerado documento chave e orientador para as reformas que foram efetuadas na década de 1990 na América Latina e Caribe. Afirma-se ali a necessidade de expansão dos programas de atendimento pré-escolar como meio para o acesso aos códigos da modernidade; ainda de acordo com o documento, estes programas são importantíssimos para o posterior desenvolvimento da criança, dado que “seu efeito é particularmente benéfico para as crianças de famílias pobres, com baixo potencial de estímulos, pois facilita sua ulterior incorporação no ensino formal” (CEPAL, 1990, p. 250).

Ainda segundo o documento, duas medidas intercomplementares podem ser adotadas pelos países: a) cobertura universal a partir dos cinco anos, seja por meio da instituição da educação obrigatória, ou “realizando ampla campanha de sensibilização dos pais para que matriculem seus filhos antes da idade habitual” (Ibid, p. 251); b)

“proporcionar cobertura seletiva, destinada a criança de dois a quatro anos proveniente de famílias de baixa renda, por meio de programas públicos ou subvencionados que combinem atendimento escolar com serviços de nutrição e saúde. Melhor coordenação entre a ação pública e as atividades desenvolvidas pelas organizações não-governamentais e comunitárias poderia aumentar a eficácia de tais programas, mas não substituirá os subsídios governamentais” (Ibid, p. 251 – grifos nossos).

Essa concepção de educação da infância também está presente nas orientações do Banco Mundial, o qual anuncia em seu documento *Prioridades e Estratégias para a Educação (1995)*, que intervenções precoces na saúde, nutrição e educação na pequena infância podem produzir efeitos favoráveis na vida das crianças de famílias pobres. Tratam a “educação como importante instrumento de promoção de crescimento econômico e de redução da pobreza” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. VX – tradução livre).

Conforme podemos observar nos documentos analisados, encontramos acentuada similitude entre os preceitos que os orientam e aqueles que constam no Documento Final da Cúpula Mundial pela Infância: a concepção de educação como oportunidade e, no caso da educação infantil, como oportunidade de desenvolvimento, o alargamento das formas de seu provimento, incorporando-se e, preferencialmente, reenviando sua execução para o universo da família, das comunidades ou para programas institucionalizados ou não e, por fim, o foco nas crianças pobres. De modo especial, o direcionamento para as famílias da educação das crianças menores de quatro anos sendo enfatizada a necessidade de potencializar o seu desenvolvimento repercutiu em diferentes programas de educação para as famílias.

Desta forma, as famílias são elevadas à posição de “parceiras” na manutenção

das instituições de educação infantil e nas instituições de educação especial, além de serem foco de programas e ações educativas na perspectiva de educar os pais para atenderem às crianças com o objetivo de seu desenvolvimento integral. A idéia é formar as famílias para bem educar e/ou acompanhar as crianças de maneira que seu desenvolvimento seja bem sucedido, no sentido de êxito escolar futuro ou se tornar, no caso de crianças com necessidades especiais, uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Essa idéia de educar as famílias se pauta, sobretudo, nos novos aportes da neuropsicologia, se afastando da lógica da compensação de déficit de desenvolvimento difundida na década de 1970, e se concentra na idéia de potencializar o desenvolvimento humano. Essas indicações, no entanto, acarretam novas questões que precisam ser analisadas à luz da educação especial: a) papel da família; b) concepção de direito, de desenvolvimento, aprendizagem e de educação que norteiam essas indicações; c) parcerias entre Estados e entidades não governamentais. Tendo em vista os limites deste artigo, não é possível discutir detalhadamente cada um desses aspectos, de forma que nos concentraremos nas implicações para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças o incentivo dos governos à educação das famílias como educadoras privilegiadas na primeira infância.

Famílias: parceiras e unidades a serem educadas

Essa idéia – da educação infantil como “intervenção precoce” no desenvolvimento da criança – é disseminada pelos organismos internacionais, entre estes o Banco Mundial, e embasa os programas para educar famílias, especialmente as mulheres. A educação da mulher é indicada, pois, segundo o Informe Anual do Banco Mundial (1999), a desnutrição infantil alarmante, sobretudo nos países da África, é decorrente das práticas impróprias de alimentação das crianças, assim como as elevadas

taxas de morbidade se devem às práticas insatisfatórias de cuidado. Tal análise é no mínimo controvertida, posto que, como o próprio documento do BM relata, a África possui graves problemas estruturais. Logo, a questão da desnutrição, morbidade infantil e outros problemas não podem ser analisados somente como decorrentes de uma falta de educação das famílias. Entretanto, subjacente a esse discurso, existe a necessidade de “gestão da pobreza”, de forma que, para atender a essa necessidade, a educação das famílias se constituiu em forte estratégia.

Em última instância, a partir da idéia da educabilidade da criança, as famílias necessitam ser educadas para saber como agir com elas, de forma a incrementar e/ou potencializar o desenvolvimento de suas crianças. Ou seja, a educabilidade das crianças é construída no interior das famílias, por meio da chamada socialização primária (CAMPOS e CAMPOS, 2006). Assim, a noção de educabilidade é definida como uma construção social

que transcende ao sujeito e sua família e que dá conta do desenvolvimento cognitivo básico que se produz nos primeiros anos de vida – vinculado a uma adequada estimulação afetiva, boa alimentação e saúde – e a socialização primária mediante a qual as crianças adquirem os rudimentos de um marco básico que os permite incorporar-se a uma situação distinta da família como é a escola Tedesco (Ibid, p. 9).

Nessa perspectiva, todo ser humano é “potencialmente educável”, desde que o ambiente oportunize condições. O foco não é a compensação de déficit, pelo contrário, a idéia é potencializar, desenvolver competências. Ou seja, segundo Ortiz (1999), os programas de prevenção que enfatizam os problemas ou que se restringem à eliminação do sintoma apresentam menor êxito no desenvolvimento futuro das crianças do que aqueles que reduzem os problemas e, ao mesmo tempo, resgatam e incrementam competências. Seguindo a lógica da educabilidade, é necessário formar as famílias para

que estas saibam como devem proceder na educação das suas crianças. Importante destacar que a educação destas é definida a partir de um padrão social de família, escola e infância considerado adequado, um modelo a ser seguido. Ao se afirmar um determinado modelo de relação com a criança como o correto, se deslegitimam outras formas de interação; em consequência, essas orientações para educar as famílias, tanto deslegitimam as competências das famílias pobres para educar seus filhos, quanto servem de meio para disciplinarizar as famílias, sendo esta uma estratégia de contenção da pobreza (CAMPOS e CAMPOS, 2006).

Para além desse aspecto, as indicações observadas nos documentos apresentados priorizam, como já citamos, a potencialização do desenvolvimento, premissa pautada fortemente na idéia de estimulação correta. Isto é, se retoma a concepção de desenvolvimento humano por etapa, homogêneo, independente da cultura e do contexto socioeconômico da criança. Em outras palavras, o desenvolvimento infantil é definido como decorrente e condicionado aos estímulos corretos que são oferecidos às crianças, a partir de parâmetros únicos e universais. Reside neste pressuposto a importância e a possibilidade de se educar as famílias, uma vez que, sendo o desenvolvimento humano algo linear, por etapas, homogêneo, as pessoas que são responsáveis por essas crianças poderão receber, todas, o mesmo conjunto de procedimentos para aplicarem nas suas ações com as crianças. O suposto é que, se fizeram corretamente e seguirem “a cartilha”, o processo de desenvolvimento será uma consequência. Essa padronização no atendimento acaba justificando, também, a idéia de que as crianças menores de três anos podem ser atendidas em creches e/ou similares, desde que atendido o mínimo indispensável para o seu desenvolvimento.

A tônica que configura a regularidade das indicações expressa nos documentos

analisados coloca em risco a afirmação do direito à educação infantil, como também acaba por enfatizar uma perspectiva educativa centrada na estimulação de aspectos básicos do desenvolvimento infantil. Como consequência, são relegadas a um plano inferior as experiências sociais e culturais das crianças com seus pares, seus processos imaginativos e cognitivos, estabelecendo uma padronização de rotinas e atividades lúdicas reduzidas a atividades didatizadas, restringindo as experiências educativas das crianças. Em síntese, as estratégias indicadas circunscrevem a educação das crianças menores de três anos às suas necessidades biológicas primárias de sobrevivência, fato que é agravado quando são crianças pobres, pois o implícito é que o importante é garantir, “um serviço de atendimento”, onde a comida e cuidados básicos de saúde estejam presentes (CAMPOS, 2008).

Fato certamente que ganha novos contornos quando pensamos na educação das crianças com necessidades especiais, posto que, sob a égide de oportunizar aprendizagem ou potencializar desenvolvimento, se retira a educação das crianças pequenas da dimensão do direito, de um bem público e institucional, e a inscreve na dimensão de um favor, categorizando-a como um serviço que, via família, atenderá um número maior de crianças a um baixo custo. Afora esse aspecto, observamos que, ao centrar na educação das famílias, o Estado eclipsa as discussões referentes às modificações estruturais e pessoais que as instituições necessitam para bem atender às crianças com necessidades especiais.

Em outras palavras, a defesa de oportunizar aprendizagem, estimular o desenvolvimento no momento certo e a ênfase do papel das famílias nesse processo fragiliza a luta pelo direito de todas as crianças, com necessidades especiais ou não, de freqüentarem espaços educativos coletivos. De modo similar, vai de encontro às teorias

que sustentam que o desenvolvimento humano resulta de um longo processo histórico e coletivo de apropriação de signos e ferramentas culturais. Reduzem a aprendizagem de crianças a um conjunto de aquisições de habilidades e técnicas e o provimento, ainda que precário, de alimentação, saúde e segurança. Desta forma, na medida em que os Estados investem em programas focais, de cunho compensatório, se descomprometem em oferecer espaços educativos coletivos, onde a criança possa se desenvolver integralmente, independentemente de suas singularidades. Espaços que oportunizem diferentes experiências, não apenas sensoriais, mas também estéticas e científicas, de forma que seja possível elevar sua cultura num processo de acesso a diferentes culturas e não como uma forma de aculturação em relação à cultura dominante.

THE CHILDHOOD EDUCATION AS A RIGHT OF EVERY CHILD TO LIVE IN COLLECTIVE SPACES REGARDLESS OF ITS UNIQUENESS: WHAT ARE THE INTERNATIONAL INSTITUTIONS GUIDELINES?

Abstract

From a documentary analysis, this paper aims to discuss the information contained in documents produced over the last decades of the twentieth century by international bodies and their impact on the formulation of education policies for children under six years of age. In particular, it examines the consequences of such indications for children with special educational needs. We note, in particular, that the documents deal with early childhood education as an important strategy for poverty alleviation and families as protagonists in providing this service. Such a view obscures the concept of child education as a right for all children with or without special needs, and its educational character in collective areas of learning and socialization.

Key words: Child education; International organizations; Inclusive education; Family roles.

Referências

BANCO MUNDIAL. *El informe Anual 1999*. Disponível em:

<http://www.worldbank.org/html/extpb/annrep99/espanol/down.htm>

BORON, A. *Estado, capitalismo y democracia em América Latina*. 1ª edição. Buenos Aires: Clacso, 2004.

BRICK, C.P.- Street Children, Human Rights, and Public Health: A Critique and Future Directions. *Children, Youth and Environments*, v. 13, n.1, (Spring 2003).

CAMPOS, R. *Educação infantil e Organismos Internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional*. Tese [Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

CAMPOS, R.; CAMPOS, R.F. A Educação das famílias como política educacional: uma análise do programa família brasileira fortalecida. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu. *Anais...* 2006, Caxambu: ANPED, 2006.

CORRAGIO, J.L. *Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo

Freire, 1996.

DALE, R. Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para educação”. *Educação, Sociedade*, v. 25, n. 87, Campinas, maio/ago, 2004.

CEPAL/UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1990.

DUSCHATZKY, S.; REDONDO, P. El plan social educativo y la crisis de la educación pública: reflexiones sobre los sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de la Reforma Educativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 23, 2000, Caxambu. *Anais...* 2003, Caxambu: ANPED, 2000.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E; BENATTI, M. M. S. *Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discurso e práticas*. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; BARRETO, M.A.C.; VICTOR, S.L. (Org.) *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MUÑOZ, L.G. *El Bienestar social de la Infancia y los Derechos de los Niños. Política y Sociedad*, v. 43, n.1, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Campus de Somosaguas. Madrid, 2006.

ONU. *Cúpula Mundial em Favor da Infância: Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento das Crianças nos Anos 90*, Nova York, 1989. Disponível em: <http://www.unicef.org.br>.

PINTO, M. *A televisa, a vida cotidiana e o direito de participação das crianças na escola e na comunidade*. *Revista Iberoamericana de Educação*, nº 26, maio /agosto de

2001. Disponível: <http://www.rioeoi.org/rie26a06.PDF>

SHIROMA, E.O.; CAMPOS, R.F.; GARCIA, R.M.C. Subsídios teóricos para construção de uma metodologia para análise de documentos e Política Educacional In: SHIROMA, E.O. *DOSSIÊ: Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional*. Florianópolis, 2004 (mimeo.).

TEDESCO, J.C; LÓPEZ, N. *Las condiciones de educabilidad de nos los niños y adolescentes en America Latina*. (versión preliminar). IPE: Buenos Aires, 2002.

UNICEF. *Convenção sobre os Direitos das Crianças*. 1989. Disponível em: <http://www.unicef.org.br>

UNESCO. *Declaración Mundial sobre Educación para todos: La Satisfacción de las Necesidades Basicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf.

_____. *Informe final de Dakar*. Senegal, Dakar, 2000. Disponível em: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_informe_final_esp.pdf

WINTERSBERGER, H. Infancia y ciudadanía: El orden generacional del Estado de Bienestar. *Política y Sociedad*, v. 43, n.1, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Campus de Somosaguas. Madrid, 2006.